

Formación de profesores prácticos reflexivos mediante la articulación de la investigación acción crítica y la práctica reflexiva

Napoleón S. Carbajal Lavado¹

¹ Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica;
napocarbala@hotmail.com

Recibido: 16-10-12

Aceptado: 13-02-13

RESUMEN

En este trabajo de investigación se ha examinado las concepciones de los estudiantes de las carreras profesionales de educación inicial y primaria del Instituto de Educación Superior "Indoamérica" de Trujillo, Perú, sobre las actividades de la práctica profesional y la investigación pedagógica y se ha elaborado un plan de mejora para formar profesores prácticos reflexivos, dentro del contexto de las teorías de Zeichner (1997), Schön (1992), Smyth (1989), Carr (1988 y 1996), Elliot (1991) y Kemis (1988). El examen de las concepciones de los estudiantes se realizó mediante un diagnóstico que consistió en la aplicación de una escala tipo Likert y un cuestionario de grupo focal a una muestra de 8 estudiantes. Se elaboró y aplicó un plan de mejora para la formación de profesores prácticos-reflexivos en base a las propuestas del portafolio y diario de campo de Zabalza (2003), los ciclos de reflexión sobre la acción de Schon (1992), los talleres de actualización y sistematización de DINFOCAD – UFOD (2003) y los planes de mejora de Rodríguez (2005). La aplicación del plan de mejora reportó un incremento de un 25% en las competencias pedagógicas para: investigar, reflexionar, producir conocimiento práctico, toma de decisiones y solucionar problemas.

Palabras clave: formación de educadores, competencias pedagógicas, prácticas reflexivas, investigación acción crítica. práctica profesional reflexiva.

ABSTRACT

In this research work it has been examined the conceptions of the students of the initial and primary education careers at the Institute of Higher Education "Indoamérica" of Trujillo, Peru, about the professional practice activities and the research in education and it has also been developed a plan of improvement for teachers to be reflective practitioners within the context of Zeichner (1997), Schön (1992), Smyth (1989), Carr (1988 and 1996), Elliot (1991) and Kemis (1988) theories. The examination of the student conceptions was made by making a diagnosis that consisted of a Likert scale type to a sample of 30 students and a focus group questionnaire to a sample of 8 students. It was developed and applied a plan of improvement for teacher training as reflective practitioners which was based on the portfolio and field diary of Zabalza (2003), the cycles of reflection on action Schon (1992), the workshops and systematization of DINFOCAD update - UFOD (2003) and improvement plans of Rodríguez (2005). The application of the improvement plan reported a 25% increase in teaching skills to: investigate, reflect, produce practical knowledge, decision making and problem solving.

Key words: teacher training, teaching skills, reflective practices, critical action research, reflective professional practice.

I. INTRODUCCIÓN

La formación docente es motivo de discusión y reflexión permanente. Sin duda, su importancia radica en las expectativas y aportes de la profesión al desarrollo de la nueva sociedad que la era de la globalización y del conocimiento demanda. Con base en la cotidianidad de la formación del futuro profesor, es oportuno volver la mirada hacia la forma cómo éste está siendo formado para que enfrente con éxito la educación del ciudadano(a) que el presente siglo exige. En este contexto, se

hace necesario, que las experiencias formativas desarrolladas por las universidades y los Institutos Pedagógicos, atiendan el impulso de procesos cognitivos, afectivos y sociales, con la finalidad de favorecer el aprendizaje de una enseñanza crítica, reflexiva y situada. Según Freire (1998), "Una de las tareas de la práctica educativa progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil, que permita abrir espacios para la indagación y acceso al conocimiento y la información con posibilidades para comprender su magnitud y pertinencia de acuerdo con las necesidades contextuales donde se ubica la formación".

Las propuestas sobre el enfoque del profesor práctico reflexivo desarrolladas por Contreras (1999), Liston y Zeichner (1997), Schön (1992), Smyth (1989), Carr (1988 y 1996), Elliot (1991) y Kemis (1988) introducen diversas perspectivas sobre la necesidad de formar docentes capaces de reflexionar sobre su ser y saber hacer, en el ejercicio de la profesión; se debe aspirar a la interpretación de la realidad en los ámbitos donde desarrollan sus prácticas, mediante un proceso deliberativo, crítico y reflexivo, por cuanto la enseñanza constituye un espacio lleno de incertidumbres y conflictos, producto de la diversidad de agentes participantes que interactúan en ella. Por tanto, precisa de acciones que orienten la construcción de significados útiles para quienes protagonizan las prácticas pedagógicas. Enseñar es una tarea que implica competencias para revisar y evaluar constantemente el quehacer pedagógico.

La práctica reflexiva tiene por objetivo conciliar la razón científica con la razón práctica, el conocimiento de procesos universales con los saberes de la experiencia, la ética, la implicación y la eficacia. Se trata de la formación del docente a través de la práctica como espacio para la reflexión sobre la relación entre el conocimiento como ciencia y la experiencia que surge a través de la práctica. Los maestros reflexivos aceptan la realidad cotidiana y buscan alternativas para solucionar problemas.

Las competencias del futuro profesor deben estar orientadas para el trabajo bajo incertidumbre sin descuidar el aspecto colaborativo. No se trata de formar un docente poseedor de gran cantidad de conocimientos y transmisor de información sino con capacidades y actitudes para el aprendizaje permanente (Chacón, 2006). Deben ser profesionales "intelectuales transformativos, críticos y reflexivos que apoyen los procesos de innovación en los contextos escolares donde se desempeñan"; en definitiva, deben ser profesionales prácticos reflexivos (Giroux, 1990).

La formación del profesor práctico reflexivo se logra mediante "la reflexión en la acción y sobre la acción"; es decir, que el profesor mediante estos dos tipos de reflexión debe desarrollar conocimiento pedagógico a partir de su propia práctica (Shoon, 1992). El otro elemento que debe acompañar a la reflexión debe ser la práctica reflexiva, entendida como: a) elaborar un plan de mejora de las prácticas e incorporar elementos que impulsen la reflexión de las mismas, b) propiciar el cuestionamiento de los principios teóricos que subyacen en la acción, c) impulsar el desarrollo del pensamiento metacognitivo (que consiste en aprender a aprender, en mejorar las actividades y las tareas intelectuales que uno lleva a cabo usando la reflexión para orientarlas y asegurarse una buena ejecución), como proceso previo para promover la autoevaluación de la práctica y la indagación crítica y así favorecer la responsabilidad social que debe tener todo profesor (Vicente, Moral y Pérez, 1993).

Labra, Montenegro, Iturra y Fuentealba (2005), proponen que en la formación del profesor práctico reflexivo se debe tener en cuenta: a) la opción formativa de la práctica reflexiva se basa en el trabajo en grupo de docentes dirigidos por un experto que promueve la reflexión a partir de la experiencia docente, b) a menudo la reflexión se basa en ciertas estrategias didácticas base como: el diálogo reflexivo, el modelado metacognitivo (mediante la cual el docente o un experto ejecuta procedimiento metacognitivo al aprender y luego los estudiantes ejecutan dicha práctica paso a paso, bajo la orientación del experto y finalmente lo harán en forma autónoma), la reflexión dialógica (entendida como el proceso de reflexionar a través del diálogo para construir conocimiento en forma colectiva y por consenso) y el diario reflexivo (que es una herramienta a manera del cuaderno de campo o la bitácora del investigador), c) la práctica reflexiva permite desarrollar el ciclo de descripción/reflexión/transferencia, d) en el desarrollo de la práctica reflexiva se debe incluir la elaboración de un portafolio o de un diario reflexivo que dé cuenta del proceso.

La preocupación por la formación docente compromete a revisar la forma como vienen formando hoy, a los futuros profesores, las universidades en sus facultades de educación y los Institutos Superiores Pedagógicos. Desde nuestra experiencia de docente formador en las asignaturas de práctica e investigación, hemos observado con preocupación que los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público "Indoamérica" de Trujillo, Perú, al llegar al IX y X semestre, manifiestan un escaso desarrollo del espíritu investigativo; temores, inseguridad, dudas y ansiedades al momento de realizar sus prácticas finales, lo que le impide introducir cambios en las aulas y escuelas donde las realizan; desarticulación entre la investigación y práctica profesional lo que hace que en el informe de tesis no se recoja las actividades de la práctica; desconocimiento de estrategias básicas de estudio por parte de los estudiantes que se manifiesta en la ausencia de prácticas de lectura comprensiva y del manejo poco eficiente de instrumentos y herramientas de estudio; los talleres de sistematización no se han convertido en los espacios de reflexión, crítica y mejora de las prácticas profesionales y ausencia de actitudes básicas relacionadas con el estudio en el nivel superior que se manifiesta en la ausencia de responsabilidad, puntualidad y honestidad intelectual, referente al trabajo intelectual y al auto e ínter - aprendizaje.

Estas falencias se acentúan, al finalizar la carrera, al desarrollar sus prácticas finales en el noveno y décimo semestre, momento en el cual, deberían ejercer sus competencias pedagógicas para impulsar innovaciones y cambios en aulas y escuelas donde realizan sus prácticas; sin embargo, se percibe escasa reflexión y crítica sobre el entorno escolar y las implicaciones de las funciones docentes en las transformaciones educativas. Esta situación obliga a preguntarnos: ¿Cuáles son las concepciones, prácticas y herramientas que subyacen y se manejan en torno a la práctica profesional, la investigación pedagógica, y las capacidades de reflexión y crítica en la formación docente? y ¿Cómo mejorar la formación docente durante el periodo de práctica profesional intermedia y final de los alumnos de las carreras profesionales de Educación Inicial y Primaria del Instituto Superior Pedagógico Público Indoamerica, bajo una perspectiva práctica reflexiva que les ayude a comprender la multiplicidad de elementos del contexto escolar y a introducir innovaciones y mejoras para transformar las Prácticas educativas desde su propio ser y hacer docente?

Los objetivos planteados fueron: 1) explorar las concepciones que subyacen en torno a la práctica profesional, la investigación pedagógica y las capacidades de reflexión y crítica; 2) identificar las prácticas y rutinas desarrolladas durante la carrera en la práctica profesional, la investigación pedagógica y la reflexión y crítica; 3) identificar las herramientas e instrumentos que se manejan en el desarrollo de la práctica profesional, la investigación pedagógica, y la reflexión y crítica; 4) Proponer un plan de mejora denominado "formación de profesores prácticos reflexivos" centrado en la articulación de la investigación acción crítica a la práctica profesional reflexiva para desarrollar competencias pedagógicas profesionales prácticas reflexivas y 5) Determinar el nivel de logro alcanzado en el desarrollo de las competencias pedagógicas profesionales: prácticas reflexivas.

II. MATERIAL Y MÉTODOS

2.1. Objeto de Estudio

El objeto de estudio estuvo constituido por los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público "Indoamérica" de la ciudad de Trujillo, Perú.

La muestra la constituyeron 30 estudiantes de las carreras profesionales de Educación Inicial y Primaria, 15 estudiantes de Educación Primaria (08 de la promoción 2009 y 07 de la promoción 2010, todas mujeres) y 15 estudiantes de la carrera profesional de Educación primaria (07 de la promoción 2009 y 08 de la promoción 2010, 12 mujeres y 03 varones). Los estudiantes de la promoción 2009 participaron durante los 4 semestres académicos (VII, VIII, IX y X) y los estudiantes de la promoción 2010 solamente participaron en dos semestres (IX y X).

Estos estudiantes realizaron las siguientes actividades:

Participaron en el diagnóstico, los talleres de actualización y sistematización, trabajo de grupos de acción, procesaron información utilizando diferentes técnicas y herramientas metodológicas, desarrollaron diferentes procesos cognitivos, diseñaron, desarrollaron y evaluaron proyectos específicos y sesiones de aprendizaje, actuaron en las tareas de la clase y los grupos de reflexión.

2.2. Instrumentos

Para la realización del diagnóstico se aplicaron dos instrumentos:

- Una escala valorativa tipo Likert, para explorar las concepciones de los estudiantes sobre las prácticas profesionales y rutinas, investigación y la reflexión y crítica.
- Un cuestionario de 8 interrogantes (2 sobre concepciones, 4 sobre prácticas profesionales y rutinas y 2 sobre herramientas utilizadas), para enriquecer y complementar la información sobre concepciones acerca de las prácticas profesionales y rutinas, la investigación y la reflexión y crítica.

Para la elaboración del *plan de mejora* se aplicaron los siguientes instrumentos:

- Panel de competencias prácticas reflexivas (ver ANEXO)
- Tres rúbricas: la primera para evaluar las capacidades de investigación y reflexión, la segunda, para evaluar las capacidades de trabajo en equipo y construcción de conocimientos y la tercera, para evaluar las capacidades de toma de decisiones y solución de problemas.
- Guía de análisis para el estudio cualitativo de los artefactos culturales y documentos utilizados en la práctica profesional y la investigación.
- Guía de sistematización y reflexión durante los talleres.
- El software estadístico SPSS Versión 20, para procesar los datos obtenidos en la etapa del diagnóstico y en la aplicación del plan de mejora mediante la contratación de hipótesis a través de la medida estadística t de estudiante. para muestras separadas.

2.3. Métodos y técnicas

Diagnóstico

El proceso que se siguió para construir la escala valorativa tipo Likert fue el propuesto por Hernández (2006):

- Preparación. Se redactaron las interrogantes considerando una serie de criterios y recomendaciones técnicas tales como, lenguaje sencillo que atendiera a los objetivos del estudio. La construcción de la escala y del cuestionario se inició respondiendo a las siguientes interrogantes: ¿Qué se pretende investigar?, ¿Cuál es el problema?, ¿Qué hacen y qué piensan los sujetos de estudio?
Se partió del análisis de los objetivos de la investigación para el establecimiento de las dimensiones e indicadores y fundamentar una serie de planteamientos que posibilitaron la redacción de las preguntas de la escala, sin olvidar que el propósito del cuestionario era obtener información sobre la práctica profesional, la investigación y la reflexión y crítica como competencias profesionales del nuevo maestro.
- Se presentó la escala a "Juicio de expertos" para que validen su pertinencia, univocidad e importancia. En su primera versión, la escala tuvo 65 ítems; sometida a la discusión y análisis de seis profesores especialistas en el área de práctica profesional e investigación, la escala quedó con 52 ítems. Su confiabilidad fue determinada con la aplicación del método Alfa - Cronbach, obteniéndose 0.87 para el total de la escala.
- Se buscó que las instrucciones sean claras, evitando la confusión o duda. La escala estuvo estructurada en 4 secciones: concepciones y prácticas sobre la práctica (12 ítems), concepciones y práctica sobre la investigación (8 ítems), herramientas utilizadas en la práctica, investigación y la reflexión y crítica (14 ítems) y concepciones sobre prácticas profesionales y reflexión y la crítica (18 ítems); haciendo un total de 52 ítems.
- La valoración de la escala fue: TD: Totalmente en desacuerdo, ED: En desacuerdo, NAD: Ni de acuerdo ni en desacuerdo, DA: de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo.
- Se aplicó la escala a los estudiantes del VII y IX ciclo, durante el primer semestre del año 2009.

El proceso para construir el cuestionario de preguntas abiertas a un grupo focal fue el propuesto por Sierra (1999):

Se elaboró la primera versión del cuestionario, redactando las interrogantes bajo los mismos criterios y recomendaciones de la escala tipo Likert. Luego se redactó el cuestionario utilizando un lenguaje sencillo atendiendo a los objetivos del estudio. La validación se realizó mediante la técnica "de caso único", que consistió en seleccionar 3 estudiantes "de confianza" con las mismas características de los destinatarios del cuestionario; se les aplicó el cuestionario respondiendo a cada pregunta en voz alta y luego se le pidió que digan lo que piensan sobre el cuestionario en forma global. Finalmente se le solicitó su opinión sobre el conjunto del cuestionario y sobre cada pregunta

en cuanto a: facilidad de contestarlas, extensión, nivel de confusión y claridad. Con las sugerencias dadas se realizó la redacción de la versión final.

El proceso seguido para la aplicación de ambos instrumentos fue el siguiente:

- La escala de Likert se aplicó a 30 estudiantes en el ambiente de un aula y su aplicación duró 45 minutos.
- El grupo focal se llevó a cabo en el ambiente de multimedia y se desarrolló con 8 estudiantes: 4 de la carrera profesional de educación inicial y 4 de educación primaria. Para registrar las participaciones de los estudiantes se acondicionó una cámara filmadora; su ejecución duró 80 minutos.
- Las escalas se procesaron con el software SPSS. 20 y las respuestas obtenidas en el grupo focal se procesaron mediante la técnica del análisis cualitativo.
- Se realizó la triangulación de resultados con 4 docentes: dos de las asignaturas de práctica y dos de la asignatura de investigación, con los cuales se establecieron los resultados y hallazgos.
- Finalmente, se hizo la integración de los resultados y hallazgos en el informe del diagnóstico.

Plan de mejora: formación de profesores prácticos – reflexivos

La elaboración del plan de mejora se hizo en base a las propuestas del portafolio y diario de campo de Zabalza (2003), los ciclos de reflexión sobre la acción de Schon (1992), los talleres de actualización y sistematización de DINFOCAD – UFOD (2003) y los planes de mejora de Rodríguez (2005). Los pasos que se siguieron fueron:

- Se analizaron los resultados del diagnóstico (concepciones de los estudiantes sobre prácticas profesionales, etc.) estableciéndose una línea base como punto de partida para la mejora.
- Elaboración del panel de competencias prácticas reflexivas (ANEXO).
- Identificación, construcción y realización de los elementos estructuradores: talleres de actualización, talleres de sistematización, sistema de monitoreo y asesoría de la práctica profesional, el portafolio y cuaderno de reflexiones (el significado de cada uno se explican en el modelo del plan de mejora, Figura 2 de la sección de Resultados y Discusión).
- Se desarrollaron los fundamentos teóricos y metodológicos de cada elemento integrador a la luz de la teoría pedagógica actual.
- Se integró cada elemento a la estructura del plan de mejora y se redactó cada elemento del plan, dándole coherencia e integralidad.
- Implementación del plan: se elaboraron las herramientas metodológicas para los talleres, los instrumentos de evaluación, los instrumentos de monitoreo y asesoría de la práctica y las programaciones de los talleres de actualización y sistematización.
- Evaluación del plan de mejora: se estableció que el proceso de evaluación se realizaría durante ciclos de acción: evaluación inicial correspondiente al primer ciclo de acción, evaluación de proceso al segundo ciclo de acción y evaluación final al tercer ciclo de acción.

Aplicación del modelo de plan de mejora: formación de profesores prácticos – reflexivos

La aplicación del plan de mejora se realizó durante 3 semestres académicos: II del 2009, I y II del 2010. El campo de acción o eje de aplicación fue el curso de práctica profesional de las etapas intermedia y final; el eje de reflexión fue el curso de investigación, específicamente, los talleres de sistematización y reflexión sobre la práctica. El trabajo de campo se realizó en las aulas de las Instituciones Educativas de los II y III ciclos de la Educación Básica Regular, donde los estudiantes participantes realizaron sus prácticas profesionales. En la aplicación de los ciclos de acción se tuvo la participación y apoyo de 4 docentes formadores: 2 de docentes responsables de la asignatura de práctica profesional, una de inicial y otra de primaria y 2 docentes formadores responsables de la asignatura de investigación.

La aplicación del modelo (cuya estructura se representa esquemáticamente en la Fig. 1), se hizo siguiendo la propuesta de Eliot (2004), cuya propuesta original tiene tres momentos: elaborar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo. El proceso seguido fue el siguiente:

- a) Desarrollo del primer ciclo de acción.

El primer ciclo de acción se desarrolló en los semestres VIII y X (año 2009) de la siguiente manera:

- Elaboración de los sílabos de práctica e investigación de los semestres VIII y X.
- Organización de los estudiantes de práctica profesional en las instituciones educativas. Las estudiantes de la carrera profesional de Educación Inicial asistieron a las I.E.I. 215 del de la

urbanización Miraflores e I.E.I. 235 "Niño Jesús" de la urbanización de Palermo; mientras que los estudiantes de la carrera profesional de Educación Primaria fueron a la I.E. "Javier Heraud" de Trujillo. Las estudiantes de la carrera profesional de Educación inicial trabajaron en aulas de 3, 4 y 5 años de edad con niños y niñas, con un promedio de 30 niños por aula; mientras que los estudiantes de la carrera profesional de primaria trabajaron con niños y niñas de primero a sexto grado, con un promedio de 35 alumnos por aula.

- Realización del primer taller de actualización y capacitación. Se desarrolló al inicio del semestre. Se abordaron los temas: el aprendizaje significativo, el portafolio de práctica y el cuaderno de reflexiones y el proceso de programación de unidades bajo el modelo de capacidades; tuvo una duración de 3 días con un total de 18 horas.
- Desarrollo del sistema de monitoreo y asesoría de las prácticas y la investigación. Se realizó durante todo el semestre académico; se ejecutaron dos visitas de monitoreo de las prácticas de los alumnos en las aulas donde realizaban sus prácticas y se ejecutaron dos asesorías después de cada visita, las cuales se realizaron en aulas del instituto; en ambos procesos se aplicaron los instrumentos de monitoreo y asesoría. Los ejes del monitoreo y asesoría fueron: desarrollo de clases, uso del cuaderno reflexiones, organización del portafolio de prácticas y el proceso de evaluación de los aprendizajes.
- Realización del primer taller de sistematización de la práctica e investigación. Se desarrolló al finalizar el semestre académico, se sistematizaron los registros del cuaderno de reflexiones y la organización del portafolio de práctica, tuvo una duración de 3 días con un total de 18 horas.
- Evaluación de los procesos y resultados del primer ciclo de acción. Se hizo mediante la técnica de "asamblea reflexiva", se analizaron y reflexionaron los resultados de las rúbricas de evaluación y los instrumentos de monitoreo y asesoría.

b) Desarrollo del segundo ciclo de acción

El segundo ciclo de acción se desarrolló durante el IX semestre (año 2010):

- Se analizaron los resultados obtenidos en el primer ciclo de acción: los talleres de actualización, el monitoreo y asesoría, el portafolio de práctica con el cuaderno de reflexiones y los talleres de sistematización de la práctica. Luego, sobre la base de los puntos críticos se tomaron decisiones para optimizar el plan de mejora.
- Se reajustó el plan de mejora. Se reajustaron la metodología y evaluación de los talleres de actualización y de sistematización, el plan de monitoreo y asesoría, los instrumentos de monitoreo y de evaluación, así como el modelo de portafolio de práctica y el cuaderno de reflexiones en una perspectiva más funcional.
- Se reajustaron los sílabos de práctica profesional e investigación de los semestres IX y X.
- Se realizó el segundo taller de actualización y capacitación en el que se abordaron tres temas: el aprendizaje cognitivo, la sesión de aprendizaje y evaluación de capacidades; con una duración de 3 días, en total de 18 horas.
- Se desarrolló el sistema de monitoreo y asesoría de las prácticas y la investigación.
- Se realizó el segundo taller de sistematización de la práctica e investigación al finalizar el semestre académico en el cual se sistematizaron los registros del cuaderno de reflexiones y la organización del portafolio de práctica sobre la sesión de aprendizaje y la evaluación de capacidades.
- Se evaluaron los procesos y resultados del segundo ciclo de acción mediante la técnica de "asamblea reflexiva", analizando y reflexionando los resultados de las rúbricas de evaluación y los instrumentos de monitoreo y asesoría.

c) Desarrollo del tercer ciclo de acción:

El tercer ciclo de acción se desarrolló durante el X semestre (año 2010), el proceso que se siguió fue el mismo del segundo ciclo de acción.

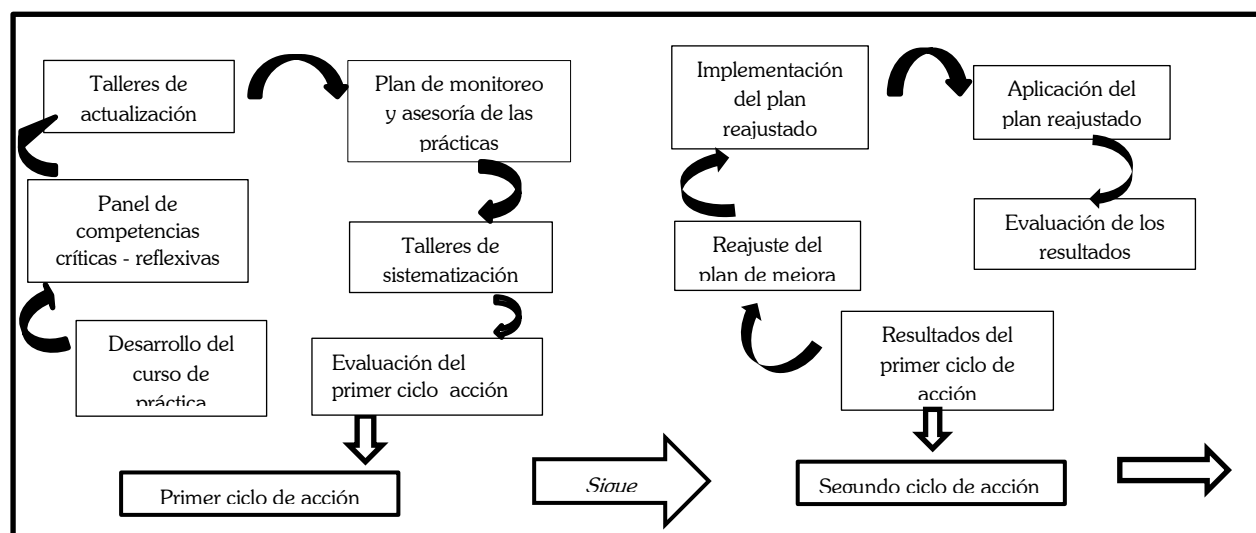


Fig. 1. Ciclos de acción del plan del plan de mejora: formación de profesores prácticos – reflexivos.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Resultados del diagnóstico

a. Concepciones de los estudiantes sobre la práctica profesional

En la Tabla1 presentamos las valoraciones dadas por los estudiantes a las concepciones y rutinas en torno a la práctica profesional: el 80% de estudiantes expresan que la práctica profesional consiste en la realización de clases o sesiones de aprendizaje, aplicación de los contenidos aprendidos durante la carrera en el instituto y aplicación de métodos y técnicas de enseñanza. En cuanto a las rutinas: el 60% de estudiantes expresan que las rutinas que no se han desarrollado en la práctica profesional son: reflexionar en forma permanente las acciones realizadas para mejorarlas, tomar decisiones y proponer soluciones a problemas pedagógicos detectados para mejorar nuestro saber y hacer en el aula, indagar con los alumnos la efectividad de las estrategias de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en aula, discutir y resolver los problemas surgidos en el aula y la institución durante las prácticas, mediante el trabajo en equipo y escuchar las críticas de los profesores de aula, de docentes formadores y de los propios compañeros y tomar decisiones para mejorar.

Observamos que los estudiantes están de acuerdo con las concepciones de la práctica que corresponde al “profesor técnico” y están en desacuerdo con las prácticas y rutinas que corresponden al “profesor crítico reflexivo”.

b. Concepciones de los estudiantes sobre la investigación pedagógica

En la Tabla2 presentamos las valoraciones dadas por los estudiantes a las concepciones y rutinas en torno a la investigación: el 60% de estudiantes expresan que la investigación pedagógica es una actividad muy compleja que es realizada solamente por los investigadores y especialistas y es un proceso en el cual se plantean problemas y se comprueban hipótesis. En cuanto a las rutinas: el 70% de estudiantes expresan que las prácticas y rutinas desarrolladas en la investigación son un proceso de formular problemas, hipótesis, marco teórico, presentar resultados en una tesis y, finalmente, un proceso de elaborar y aplicar la tesis de titulación de tipo cuantitativo. Las concepciones y rutinas sobre la investigación asumidas por los estudiantes corresponden a la “investigación cuantitativa”.

c. Concepciones de los estudiantes sobre las competencias de reflexión y crítica

En la Tabla 3 presentamos las valoraciones dadas por los estudiantes a las concepciones y rutinas en torno a la reflexión y crítica: el 67 % de estudiantes expresan que la reflexión y crítica no significa ser evaluado y autoevaluarse en forma permanente, reconstruir la práctica mediante la investigación y no actuar sin conocimiento; el 73% de estudiantes expresa que es explicar las acciones desarrolladas en la práctica; el 50% de estudiantes expresan que no consiste en tener presente lo que uno es en sus alcances y dificultades, ser uno mismo; ser honesto en su decir y hacer; tener autoridad, autonomía y asumir compromisos; tener identidad personal y profesional y tener

conciencia ética y moral sobre la responsabilidad docente. En cuanto a las prácticas y rutinas, el 73% de estudiantes expresa que las prácticas y rutinas que se han desarrollado en la reflexión y crítica son: revisar cuidadosamente los métodos de enseñanza antes de aplicarlos en aula, registrar en forma sistemática las actividades diarias realizadas en aula, analizar las teorías que sustentan nuestras prácticas, argumentar las acciones realizadas en aula, cuestionar las acciones realizadas para mejorarlas y reconstruir el pensamiento para reconocer las propias posiciones.

Tabla 1. Concepciones de los estudiantes sobre la práctica profesional y rutinas

| Práctica profesional significa: | TD | | ED | | NAD | | DA | | TA | | Total |
|--|----|----|----|----|-----|----|----|----|----|----|-------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % | F | % | |
| Realización de clases o sesiones de aprendizaje. | 2 | 7 | 3 | 10 | 1 | 3 | 19 | 63 | 5 | 17 | 30 |
| Aplicación de los contenidos aprendidos durante la carrera en el instituto. | 2 | 7 | 4 | 13 | 0 | 0 | 8 | 27 | 16 | 53 | 30 |
| Aplicación de métodos y técnicas de enseñanza. | 0 | 0 | 6 | 20 | 0 | 0 | 12 | 40 | 12 | 40 | 30 |
| Un conjunto de experiencias que ayudan a formar personal y profesionalmente al futuro profesor. | 8 | 27 | 5 | 17 | 3 | 10 | 11 | 37 | 3 | 10 | 30 |
| Proceso que desarrolla autonomía e independencia para asumir posiciones y decisiones, en el aula. | 7 | 23 | 9 | 30 | 0 | 0 | 10 | 33 | 4 | 13 | 30 |
| Un proceso de vinculación de la teoría y la práctica en experiencias dentro del aula. | 8 | 27 | 12 | 40 | 0 | 0 | 6 | 20 | 4 | 13 | 30 |
| Espacios de reflexión de las concepciones, fundamentos pedagógicos y rutinas que subyacen en la práctica. | 10 | 33 | 11 | 37 | 0 | 0 | 6 | 20 | 3 | 10 | 30 |
| RUTINAS | | | | | | | | | | | |
| Reflexionar en forma permanente las acciones realizadas para mejorarlas. | 8 | 27 | 10 | 33 | 0 | 0 | 9 | 30 | 3 | 10 | 30 |
| Tomar decisiones y proponer soluciones a problemas pedagógicos detectados para mejorar nuestro saber y hacer en el aula. | 8 | 27 | 9 | 30 | 0 | 0 | 8 | 27 | 5 | 17 | 30 |
| Indagar con tus alumnos la efectividad de las estrategias de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en aula. | 13 | 43 | 4 | 13 | 3 | 10 | 8 | 27 | 2 | 7 | 30 |
| Discutir y resolver los problemas surgidos en el aula y la institución durante las prácticas, mediante el trabajo en equipo. | 8 | 27 | 8 | 27 | 2 | 6 | 7 | 23 | 5 | 17 | 30 |
| Escuchar las críticas de los profesores de aula, de docentes formadores y de los propios compañeros y tomar decisiones para mejorar. | 6 | 20 | 12 | 40 | 0 | 0 | 8 | 27 | 4 | 13 | 30 |

Las concepciones, prácticas y rutinas sobre la reflexión y crítica asumidas por los estudiantes no corresponden al "profesor práctico reflexivo".

Complementando los resultados de las tablas 1, 2 y 3, agregamos las opiniones más significativas dadas por los entrevistados en el grupo focal, las cuales fueron: a) en cuanto a la práctica profesional: "dictar clases en los colegios" y "en aplicar en las clases lo que hemos aprendido en el instituto"; b) en cuanto a la investigación: "ejecutar nuestra tesis de titulación", "formular problemas, objetivos, hipótesis, marco teórico y presentar resultados estadísticos" y como "una actividad muy compleja y difícil y su realización demanda tiempo, esfuerzo, dedicación"; c) en cuanto las competencias de reflexión y crítica: la crítica "consiste en emitir opiniones sobre un tema específico", "en observar casos, analizarlos y encontrar sus causas y efectos". En cuanto a la reflexión

opinan que "consiste en llegar a la conclusión de algo" y "en examinar y buscar lo positivo o negativo de una situación".

Si contrastamos estas opiniones con las respuestas de la escala de Likert, se observa un marcado predominio de la concepción técnica en la formación docente actual, es decir, inclinación a un predominio de las técnicas, métodos y su aplicación en el aula, más que a reflexionar sobre la práctica.

Tabla 2. Concepciones de los estudiantes sobre la investigación pedagógica y rutinas

| La investigación pedagógica significa: | TD | | ED | | NAD | | DA | | TA | | Total |
|--|----|----|----|----|-----|----|----|----|----|----|-------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % | F | % | |
| Un proceso de vinculación entre la investigación – acción - reflexión. | 8 | 27 | 9 | 30 | 3 | 10 | 6 | 20 | 4 | 13 | 30 |
| Un proceso de conocimiento, cambio y transformación de la realidad educativa en forma participativa y progresiva. | 4 | 13 | 14 | 47 | 2 | 7 | 10 | 33 | 0 | 0 | 30 |
| Construcción de conocimientos pedagógicos sobre la realidad educativa en la que trabajan los docentes. | 8 | 27 | 12 | 40 | 3 | 10 | 4 | 13 | 3 | 10 | 30 |
| Es el proceso que mediante la acción busca el compromiso de las personas implicadas para cambiar y transformar a realidad investigada. | 7 | 23 | 9 | 30 | 2 | 7 | 8 | 27 | 4 | 13 | 30 |
| Es una actividad muy compleja que es realizada solamente por los investigadores y especialistas. | 3 | 10 | 5 | 17 | 0 | 0 | 8 | 27 | 14 | 46 | 30 |
| Es un proceso en el cual se plantean problemas y se comprueban hipótesis. | 6 | 20 | 3 | 10 | 0 | 0 | 10 | 33 | 11 | 37 | 30 |
| RUTINAS | | | | | | | | | | | |
| Es un proceso mediante el cual se realizan ciclos o bucles de acción en forma sucesiva. | 9 | 30 | 8 | 27 | 3 | 10 | 10 | 33 | 0 | 0 | 30 |
| Es un proceso en el cual se formulan problemas, hipótesis, marco teórico, aplica estadística y presentan resultados en una tesis. | 0 | 0 | 6 | 20 | 0 | 0 | 16 | 54 | 8 | 27 | 30 |
| Es un proceso que consiste en elaborar y aplicar la tesis de titulación de tipo cuantitativa. | 1 | 3 | 2 | 7 | 2 | 7 | 6 | 20 | 18 | 60 | 30 |

Tabla 3. Concepciones de los estudiantes sobre las competencias de reflexión y crítica y rutinas

| La reflexión y crítica significan: | TD | | ED | | NAD | | DA | | TA | | Total |
|---|----|----|----|----|-----|----|----|----|----|----|-------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % | F | % | |
| Ser evaluado y autoevaluarse en forma permanente. | 14 | 47 | 6 | 20 | 0 | 0 | 1 | 33 | 0 | 0 | 30 |
| Reconstruir la práctica mediante la investigación | 0 | 0 | 1 | 43 | 7 | 23 | 1 | 33 | 0 | 0 | 30 |
| No actuar sin conocimiento. | 0 | 0 | 1 | 40 | 8 | 27 | 1 | 40 | 0 | 0 | 30 |
| Explicar las acciones desarrolladas en la práctica. | 0 | 0 | 1 | 33 | 1 | 40 | 8 | 27 | 0 | 0 | 30 |
| Tener presente lo que uno es, sus logros y dificultades, ser uno mismo. | 0 | 0 | 7 | 23 | 1 | 50 | 8 | 27 | 0 | 0 | 30 |
| Ser honesto en el decir y hacer. | 0 | 0 | 7 | 23 | 8 | 27 | 1 | 33 | 5 | 17 | 30 |
| Tener autoridad, autonomía y asumir compromisos. | 0 | 0 | 5 | 17 | 1 | 43 | 1 | 37 | 1 | 3 | 30 |
| Tener identidad personal y profesional. | 0 | 0 | 1 | 40 | 5 | 17 | 9 | 30 | 4 | 13 | 30 |
| Tener conciencia ética y moral sobre la responsabilidad docente. | 0 | 0 | 6 | 20 | 9 | 30 | 8 | 27 | 7 | 23 | 30 |

Continuación Tabla 3...

| | RUTINAS | | | | | | | | | | | |
|---|---------|---|---|----|---|----|---|----|---|----|----|--|
| Revisar cuidadosamente los métodos de enseñanza antes de aplicarlos en el aula. | 0 | 0 | 1 | 37 | 1 | 33 | 9 | 30 | 0 | 0 | 30 | |
| | | | 1 | | 0 | | | | | | | |
| Registrar en forma sistemática las actividades diarias realizadas en aula. | 0 | 0 | 1 | 40 | 1 | 33 | 8 | 27 | 0 | 0 | 30 | |
| | | | 2 | | 0 | | | | | | | |
| Analizar las teorías que sustentan nuestras prácticas. | 0 | 0 | 8 | 27 | 1 | 53 | 6 | 20 | 0 | 0 | 30 | |
| | | | | | 6 | | | | | | | |
| Argumentar las acciones realizadas en aula. | 0 | 0 | 7 | 23 | 9 | 30 | 1 | 33 | 4 | 13 | 30 | |
| | | | | | | | 0 | | | | | |
| Cuestionar las acciones realizadas para mejorarlas. | 0 | 0 | 8 | 27 | 1 | 37 | 6 | 20 | 3 | 10 | 30 | |
| | | | | | 1 | | | | | | | |
| Reconstruir el pensamiento para reconocer las propias posiciones. | 0 | 0 | 8 | 27 | 1 | 40 | 6 | 20 | 4 | 13 | 30 | |
| | | | | | 2 | | | | | | | |

Reflexiones finales sobre los resultados del diagnóstico

Los hallazgos más importantes del diagnóstico, reportados por los estudiantes y que fueron útiles para desarrollar una propuesta de mejora de la formación docente en el Instituto Superior Pedagógico Indoamérica, fueron las siguientes:

- Las concepciones de los estudiantes sobre la práctica profesional y rutinas y muestran un marcado predominio de la perspectiva técnica.
- Las concepciones de los estudiantes sobre la investigación pedagógica, muestran un marcado predominio de la perspectiva cuantitativa, centradas en el modelo de pre y post test.
- Las oportunidades de aprendizaje crítico y reflexivo se orientan hacia lecturas, discusiones sobre temas educativos y el trabajo en grupo.
- La reflexión y crítica como capacidades que potencian la deliberación, argumentación y toma de decisiones son poco estimuladas en el desarrollo de la carrera; se insiste más en la valoración de las acciones, apreciando las oportunidades y amenazas, pero obviando un análisis profundo que ayude en la toma de decisiones y la resolución de problemas.
- El desarrollo de la reflexión y crítica durante la formación son limitadas y escasas, predominando una formación inicial basada en el modelo del "profesor técnico".

3.2. Plan de mejora: modelo de formación de profesores prácticos – reflexivos (Fig.2)

El modelo fue elaborado a partir de las propuestas del portafolio y diario de campo de Zabalza (2003), los ciclos de reflexión sobre la acción de Schon (1992), los talleres de actualización y sistematización de DINFOCAD – UFOD (2003) y los planes de mejora de Rodríguez (2005). La descripción sintética del modelo es la siguiente:

- Objetivo General.** Desarrollar competencias profesionales pedagógicas prácticas – reflexivas (ver panel en ANEXO) en los alumnos de las carreras profesionales de Educación Inicial y Educación Primaria, en el desarrollo de práctica intermedia y final.
- Referentes teóricos.** Asumimos los aportes teóricos de Carr y Kemis (1988) y Carr (1996) de que la enseñanza es una actividad crítica y las prácticas de enseñanza son el contexto de formación desde una perspectiva crítica e investigativa. Con Zabalza (2003) consideramos que las prácticas, como espacios formativos poderosos del ser, saber y saber hacer del futuro docente, son "un componente transversal de la formación que debe afectar y verse afectado por todas las materias del plan de estudio". De Schon (1992), adoptamos la idea de que la función de la escuela y del profesor en el presente siglo, es la de "enseñar a pensar"; lograr esta condición requiere aprender a pensar para potenciar el desarrollo de personas autónomas que puede elegir y tomar decisiones. Esto condiciona impulsar transformaciones en las formas de pensar y actuar de los profesores y una buena posibilidad para corresponder a dichas exigencias es potenciar la formación inicial desde una perspectiva crítica y reflexiva.

Nuestro plan de mejora se fundamenta en el enfoque socio – reconstructivo que proponen Liston y Zeichner (1997), quienes plantean que los formadores de docentes consecuentes con su rol, deben promover el desarrollo y consolidación de futuros docentes críticos – reflexivos, de

modo que incentiven la curiosidad, el interés por aprender y el aprendizaje permanente a partir del desarrollo de competencias para observar, describir, confrontar y transformar las prácticas educativas; lo cual implica comprometerse con los cambios y mejoras de las prácticas educativas. Finalmente, de Latorre (2003), asumimos la enseñanza como actividad investigadora, como una actividad de autoreflexión orientada hacia la mejora de las prácticas educativas. Por lo tanto, el docente es un investigador, deja de ser un tecnólogo de diseño y aplicación para convertirse en protagonista, lo cual implica ser reflexivo, crítico e investigador, a propósito de comprender sus prácticas y el contexto institucional donde labora. "Hoy día, el debate educativo no se centra tanto en qué contenidos transmitir, sino en cómo propiciar una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento".

c) Hipótesis

Si articulamos la investigación acción crítica a la práctica pedagógica reflexiva en un modelo de formación de profesores durante el desarrollo de las prácticas profesionales intermedias y finales, se crearán condiciones favorables para que los futuros profesores adquieran y desarrollen competencias pedagógicas profesionales: prácticas – reflexivas.

d) Elementos

Los que conforman nuestro modelo son tres, integrados y articulados entre sí: a) Actualización - capacitación b) Acción y c) Reflexión, los cuales en su conjunto están orientados a desarrollar en los estudiantes las competencias profesionales práctico – reflexivas.

- **Actualización.** Este es el eje básico de la propuesta, se orienta a fortalecer, a través de la asimilación de teorías, enfoques, principios, conceptos y esquemas, las competencias profesionales pedagógicas *práctico – reflexivas*; la práctica profesional reflexiva y la investigación acción crítica. La actualización se desarrolla a través de los talleres de actualización y capacitación, los cuales se despliegan al inicio de cada semestre académico.
- **Acción.** El eje de la acción es el aula de clases. Las aulas de las I.E. donde se desarrollan las prácticas profesionales son el laboratorio experimental y vivencial donde los practicantes traducirán en acción los conocimientos, competencias y valores que hayan aprendido durante el proceso de *actualización – capacitación*.
- **Reflexión.** El eje de la reflexión está orientado a ayudar a los practicantes a pensar, analizar y apropiarse de forma constante y crítica del significado de su acción, dentro del aula, en pos del mejoramiento de la calidad educativa de las mismas. La reflexión en y sobre la acción se desarrolla mediante los talleres de sistematización - reflexión, los cuales son de dos tipos: a) micro talleres de sistematización – reflexión, desarrollados por los alumnos practicantes organizados en tres niveles: en parejas, en grupos de grado y en equipo institucional; éstos tienen como propósito reflexionar críticamente sobre el desarrollo de las competencias prácticas – reflexivas y las prácticas pedagógicas en el aula para buscar el mejoramiento de las mismas. La conducción de dichos talleres los hicieron los docentes formadores y b) los talleres de sistematización y reflexión generales: estuvieron integrados por los alumnos practicantes de ambas carreras profesionales y se desarrollaron al finalizar cada semestre académico. La conducción de dichos talleres estuvo a cargo de los docentes formadores con la orientación y asesoría del docente investigador. La duración de dichos talleres fue de tres días y tuvieron como escenario el en el Instituto.
- **Monitoreo y asesoría.** Es el seguimiento y asesoramiento post actualización - capacitación orientado a ofrecerle asistencia técnica *in situ* a los practicantes con los siguientes propósitos: a) asesorarlos en la ejecución de actividades vinculadas con la práctica; b) dar asesoramiento específico para el diseño, ejecución, monitoreo y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje; c) retroalimentarlos en los cambios y mejoras de calidad que tenga en sus práctica profesional; y, d) motivarlos y animarlos en los esfuerzos por el mejoramiento de la calidad de su propio desempeño como futuros profesores. El acompañamiento y asesoría al alumno practicante se dio en el aula de clases mediante tres visitas a lo largo de cada semestre académico, con una duración de 6 horas académicas cada visita. Los responsables de brindarlas fueron los docentes formadores.
- **Evaluación:** se realizó a lo largo de la ejecución del plan de mejora, los resultados para efectos de promoción académica se consolidaron de la siguiente manera: evaluación inicial (primer ciclo), evaluación de proceso (segundo ciclo) y evaluación final (tercer ciclo). El objeto de evaluación estará constituido por las competencias del panel de competencias prácticas reflexivas (ver ANEXO).

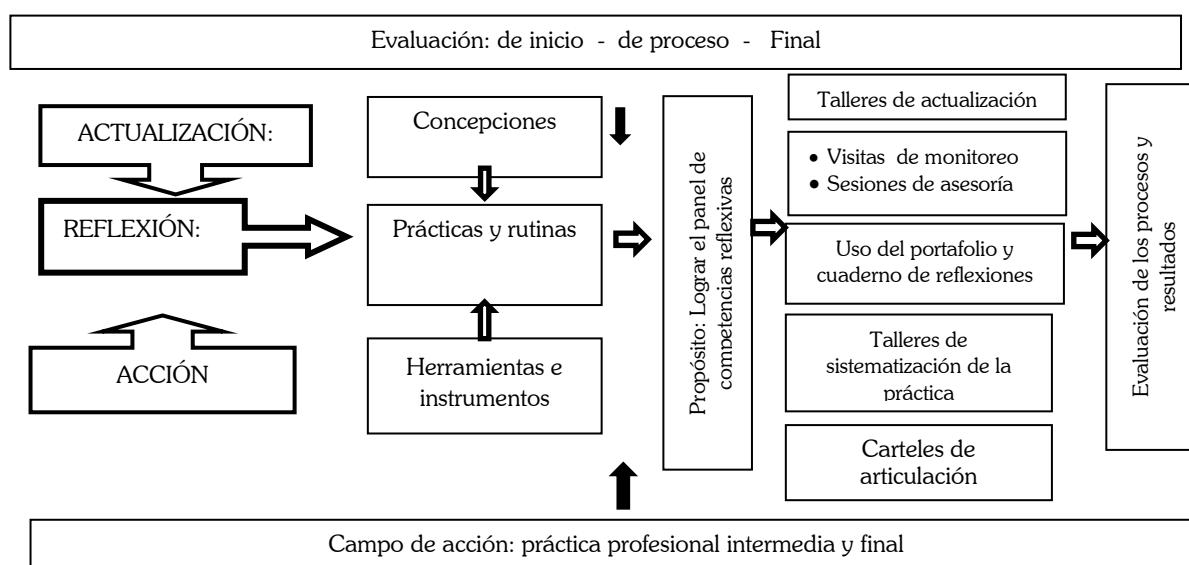


Fig. 2. Modelo de formación de profesores prácticos – reflexivos.

3.3. Resultados de la aplicación del plan de mejora

Los resultados obtenidos de la *aplicación del plan de mejora* (ver sección 2.3) se presentan en la Tabla 4. Los estudiantes de las carreras de educación inicial y de educación primaria rindieron una evaluación inicial, una evaluación de proceso y una evaluación final.

Las competencias pedagógicas profesionales prácticas reflexivas desarrolladas fueron: investigación, reflexión, trabajo colaborativo, elaboración de conocimientos prácticos, toma de decisiones y solución de problemas. Las evaluaciones realizadas fueron las siguientes: evaluación inicial (VIII semestre académico), evaluación de proceso (IX semestre académico) y la evaluación de final (X semestre académico).

Para comprobar nuestra hipótesis se aplicó el test “t” para la comparación de dos medias independientes, (tabla 4) y los resultados fueron los siguientes:

- Condiciones previas: hipótesis estadísticas: H_0 : No existe diferencia significativa en el rendimiento de los dos grupos ($U_1 \leq U_2$). H_a : Existe diferencia significativa en el rendimiento de los grupos ($U_1 > U_2$); nivel de significancia: $\alpha = 0.05$; grados de libertad: $gl = (N_1 + N_2) - 2 = 28$; “t” teórico: $t_{\alpha, gl} = t_{0.05, 28} = 1.8331$ (Tomado de la tabla “t”) y criterio de comprobación: “Si $t_{\text{exp}} \geq t_{\alpha, gl} \Rightarrow$ Rechazar H_0 ”.
- Comparaciones entre evaluaciones: Comparación entre los momentos de la evaluación en la carrera profesional de Educación Inicial:
 - Al comparar los promedios de la evaluación inicial con los de la evaluación final, se obtuvo un valor experimental es de 35.0286 puntos, mayor que 1.7341 puntos del valor tabular, entonces se rechaza la hipótesis nula H_0 .
 Comparación entre los momentos de la evaluación en la carrera profesional de Educación primaria:
 - Al comparar los promedios de la evaluación inicial con la final en el año 2009, se obtuvo un valor experimental es de 14.2541 puntos, mayor que 1.8331 puntos del valor tabular, entonces se rechaza la hipótesis nula H_0 .
- Decisión estadística: Decidimos rechazar la Hipótesis nula (H_0) en todas las comparaciones: entre la evaluación inicial Vs evaluación de proceso, entre evaluación de proceso Vs evaluación final y entre evaluación inicial Vs evaluación final. Nos quedamos con la H_a .
- Conclusión estadística: Sí existe diferencia significativa entre los promedios de la evaluación inicial, proceso y final, en ambas carreras profesionales.
- Decisión de investigación: La hipótesis planteada: “La propuesta y ejecución de un modelo de formación de profesores prácticos reflexivos que articule la práctica profesional reflexiva y la

investigación acción crítica, permitirá adquirir y desarrollar competencias pedagógicas profesionales: prácticas – reflexivas en los estudiantes (as) de las carreras profesionales de Educación Inicial y Educación Primaria de las promociones 2009 y 2010", ha sido confirmada o verificada.

Tabla 4. Prueba de hipótesis estadística de comparación de promedios obtenidos por los estudiantes de la muestra en la evaluación de las competencias pedagógicas profesionales: prácticas reflexivas, mediante el test "t" para la comparación de dos medias independientes

| Comparación entre evaluaciones | Calificativos de los grupos | | Valor experimental (Aplicación de “t”) | Valor tabular (Obtenido de la tabla “t”) | Probabilidad | Decisión para Ho | P: |
|---|-----------------------------|--------------------|--|--|--------------|------------------|----------|
| | Media y Desviación | Media y Desviación | | | | | |
| Resultados de los estudiantes de la carrera profesional de Educación inicial | | | | | | | |
| Evaluación inicial Vs Evaluación final | 12 0.4878 | 17 0.3589 | 35.0286 | 1.8331 | 99.9% | Se rechaza | P < 0.05 |
| Resultados de los estudiantes de la carrera profesional de Educación primaria | | | | | | | |
| Evaluación inicial Vs Evaluación final | 11 0.5932 | 16 0.8692 | 14.2541 | 1.8331 | 99.9% | Se rechaza | P < 0.05 |

Los resultados obtenidos (tabla 4), se relacionan con los planteamientos de Stenhouse (1987), que afirma que la investigación del profesorado en educación es una «sistemática indagación de crítica personal», tiene un efecto democratizador, pues con ella se llega a plantear que no son sólo los investigadores de las instituciones y de la universidad los dedicados a llevarlas a cabo, son también los profesores, desde la realidad cotidiana de sus clases y desde los contextos particulares de sus escuelas, los que pueden aportar datos significativos a la investigación educativa. Además de ser un instrumento para el desarrollo de la comprensión profesional y la mejora de la práctica profesional. Así también, la investigación sirve de soporte a las diferentes imágenes de la enseñanza como actividad específicamente profesional. Con De Gonzáles (2009), quien plantea que en la formación del profesor como investigador complejo se deben articular cuatro elementos básicos: la curiosidad, la incertidumbre, la metacognición y la metacomplejidad. Estos cuatro elementos hacen posible que el sujeto desaprenda, reaprenda y aprenda investigación, es decir no podemos concebirnos como sujetos pasivos o creados a partir de una receta del método científico, ni mucho menos creados a partir de un sistema educativo. Esto, no podemos desconocerlo, es parte de lo que fuimos y en algunos casos todavía somos.

La reflexión y producción de conocimiento prácticos son competencias que están relacionadas entre sí, según Chacón (2006), la reflexión como proceso de pensamiento deliberado, racional y crítico se traducen en el examen, la argumentación, la deliberación y toma de decisiones respecto a nuestras actuaciones como docentes. Por tanto, incorpora elementos éticos que comprometen al docente a poner en marcha acciones orientadas hacia las finalidades educativas para contribuir con la formación integral de ciudadanos creativos, con talento para construir un mundo más humano y solidario.

En cuanto a la reflexión, Lipman (1997), plantea que la crítica, la toma de decisiones y resolución de problema son actividades humanas susceptibles de ser enseñadas; desde esta premisa surge el compromiso de las instituciones de formación docente de favorecer dichas capacidades. Para ello, es necesario promover estrategias que ayuden a consolidar la reflexión y la crítica en los estudiantes de formación docente. Esto significa, en palabras de Brockbank y McGill (2002), "que una condición clave para que se produzca ese aprendizaje es que los profesores realicen una práctica reflexiva siendo capaces de articular y modelar esa práctica ante los alumnos, con el fin de que éstos también desarrollen una práctica reflexiva".

En términos globales, podemos afirmar que los resultados obtenidos son respaldados por la propuesta de Ross (1989), quien plantea que los rasgos de una práctica pedagógica reflexiva son los siguientes: buscar alternativas ante los problemas, comparar y contrastar, mirar las cosas desde varias perspectivas posibles, situarse en contextos variados y diversos, solicitar ideas y puntos de vista de

otros, formular hipótesis, considerar las consecuencias, sintetizar y contrastar, utilizar metodologías de resolución de problemas y evaluar lo que funcionó, lo que no lo hizo y por qué no lo hizo. Como podemos observar, estos rasgos han sido desarrollados por los estudiantes de participantes en la presente investigación.

IV. CONCLUSIONES

1. Las concepciones de los estudiantes sobre la práctica profesional muestran un marcado predominio de la perspectiva técnica y sobre la investigación pedagógica, un marcado predominio de la perspectiva cuantitativa, centradas en el modelo de pre y post test.
2. Las oportunidades de aprendizaje crítico y reflexivo se orientan hacia lecturas, discusiones sobre temas educativos y el trabajo en grupo.
3. La reflexión y crítica como capacidades que potencian la deliberación, argumentación y toma de decisiones, son poco estimuladas en el desarrollo de la carrera; se insiste más en la valoración de las acciones, apreciando las oportunidades y amenazas, pero obviando un análisis profundo que ayude en la toma de decisiones y la resolución de problemas.
4. El desarrollo de la reflexión y crítica durante la formación son limitadas y escasas, predominando una formación inicial basada en el modelo del "profesor técnico".
5. La aplicación del plan de mejora, "modelo de formación de profesores prácticos – reflexivos" a los estudiantes participantes incrementaron en un 25% sus promedios en la evaluación final en comparación con la evaluación inicial, lo que indica que las competencias pedagógicas prácticas reflexivas fueron desarrolladas significativamente.
6. Las competencias pedagógicas prácticas reflexivas de: investigar, reflexionar, producir conocimiento práctico, toma de decisiones y solución de problemas, se desarrollaron en forma homogénea, ya que su enseñanza y aprendizaje fue globalizado.
7. El plan de mejora incrementó en un 25% las competencias pedagógicas para: investigar, reflexionar, producir conocimiento práctico, toma de decisiones y solucionar problemas.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDER EGG, E. (1991). **El Taller: Una alternativa de renovación pedagógica** Editorial Magisterio del Río de la Plata. Argentina. 120 pp.
- BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (2002). **Aprendizaje reflexivo en la educación superior**. Editorial Morata. Madrid: España. 267 pp.
- CARR, W. (1996). **Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica**. Editorial Morata. España. 217 pp.
- CARR, W. y KEMIS, S. (1988). **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado**. Martínez Roca. Barcelona. España. 267 páginas.
- CHACON CORZO, M. (2006). **La reflexión y la crítica en la formación docente**. Educere. Vol.10, N°33- p.335.342. (www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S13164910200600020017&lng=es&nrm=iso; consultado el 18 Marzo del 2009).
- CONTRERAS, J. (1999). **La Autonomía del profesorado**. Segunda Edición. Morata. Madrid: España. 278 pp.
- DE VICENTE, P., MORAL, C. y PEREZ, M. (1993). **Procesos reflexivos promovidos en las prácticas escolares de los alumnos de magisterio**. Revista de Investigación Educativa. 22, pp. 105-114.
- ELLIOT, J. (1991). **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Morata. Madrid: España. 192 páginas.
- FREIRE, P. (1998). **Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la Práctica Educativa**. Siglo XIX. México. 198 pp.
- GIMENO, C. y QUEZADA, L. (2002). **Formación de formadores críticos y reflexivos**. Boletín: Maestras y maestros: prácticas y cambio. Centro Cultural Poveda. Colombia. 12 pp.
- GIROUX, H. (1990). **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Paidós. Barcelona: España. 312 páginas.

- GONZALES VELASCO, J. y otros. (2009). **La investigación científica. Un encuentro con el paradigma de la complejidad**. Impreso por III CAB. Bolivia. 221 páginas.
- HERNANDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2006). **Metodología de la Investigación**. Editorial McGraw-Hill. 4ta edición. México. 850 páginas.
- LABRA, P., MONTENEGRO, G., ITURRA, C., y FUENTEALBA, R. (2005). **La formación del profesorado: la práctica reflexiva**. Universidad de Atacama, Instituto de Idiomas, Copayapu 485, Campus Sur, Casilla 240, Copiapó, Chile. (www.plabra@educatio.uda.cl/gmontenegro@educatio.uda.cl/citurra@educatio.uda.cl; Consultado 7 de Mayo del 2008).
- LATORRE A. (2003). **La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa**. Editorial Grao. España. 198 pp.
- LIPMAN, M., y FERRER, V. (1997). **Pensamiento complejo y Educación**. Ediciones de la Torre. ISBN 84-7960-174-4. (www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1261888; Consultado 27 de Agosto del 2009).
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1997). **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Segunda edición. Morata. Madrid: España. 253 pp.
- MARCELO, C. (1994). **Formación del profesorado para el cambio educativo**. PPU. España. 272 páginas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN – DINFOCAD – UFOD (2003). **Guía de Práctica**. Servicios Gráficos S.R.L.Lima. Perú. 196 pp.
- RODRIGUEZ SOSA, M. (2005). **La investigación acción educativa**. Editado por Jorge Rodríguez Sosa. Auspiciado por DOXA. Lima. Perú. 135 pp.
- ROSS, D. (1989). **First steps in developing a reflexive approach**. Journal of Teacher Education. 22 (march-april). (pp. 22-30). (www.dorsey.com/d_emanuele_ross/; consultado el 23 de noviembre del 2009)
- SCHON, D. (1992). **La formación de profesionales reflexivos**. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Editorial Paidós. España. 310 páginas.
- SIERRA BRAVO, R. (1999). **Técnicas de Investigación Social. Teoría y Práctica**. Décimo tercera edición. Editorial Paraninfo. México. 478 pp.
- SMYTH, J. (1989). **Developing and sustaining critical reflection in teacher education**. Journal of Teacher Education, 40 (2) (2-8). (www.ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1223&context=ajte; Consultado el 14 Enero del 2012)
- STENHOUSE, L. (1987). **La investigación como base de la enseñanza**. Ed. Morata S.A. España. 267 páginas.
- ZABALZA, M. (1991). **Los diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional**. Ediciones NARCEA S.A. Madrid – España. 218 pp.
- ZABALZA, M. (2003). **Competencias docentes del profesorado universitario**. Calidad y desarrollo profesional. Narcea ediciones: Madrid. 267 pp.
- ZANGHELLINI, A., LUENGO, M., y GONZÁLEZ, A. (2002). **Grupos de Reflexión: una experiencia en construcción**. (www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1261888; Consultado el 18 junio del 2010)

ANEXO

Tabla A. Panel de competencias prácticas reflexivas

| Competencias pedagógicas prácticas - reflexivas | Capacidades |
|--|--|
| Competencia actitud científica: Consiste en una indagación sistemática, crítica personal y democrática, que realizan los docentes, de la realidad cotidiana de sus clases, de sus prácticas pedagógicas y de los contextos particulares de sus instituciones educativas, para aportar datos significativos a la mejora de las mismas, además de ser un instrumento para el desarrollo de la comprensión profesional y la mejora profesional del docente. | <ul style="list-style-type: none"> Indaga sistemáticamente, en forma intencional para recoger y organizar información relativa a pensamientos, creencias y experiencias. Está continuamente aprendiendo de su práctica profesional.; desarrolla operaciones cognitivas superiores: compara, contrasta, sintetiza, evalúa y tomar decisiones. Formula problemas e hipótesis sobre situaciones concretas del aula; evalúa lo que funcionó, lo que no se hizo y por qué; generaliza los hallazgos. |
| Competencia de reflexión: Reflexionar es un proceso de revisión personal que implica un acto de pensamiento, mediante el cual nos abstraemos para observar, debatir consigo mismo y tratar de explicar las propias acciones; es mirar críticamente lo que se hace, justificar cada una de las decisiones tomadas y profundizar desde el cuestionamiento propio, a fin de rectificar o tomar decisiones que pretenden en todo caso, mejorar la práctica docente y justificar nuestras acciones y explicitar la intencionalidad de la educación y la enseñanza. | <ul style="list-style-type: none"> Observa y registra procesos y objetos en sus mínimos detalles. Cuestionar críticamente sus propias concepciones, pensamientos, sentimientos y creencias. Comparar modelos, estrategias y acciones. Examinar, argumentar, deliberar y tomar decisiones respecto a sus actuaciones como docente en formación. Proponer alternativas para mejorar continuamente su formación personal y profesional. |
| Competencia de trabajar en equipo: Consiste en un intercambio abierto de información que requiere hacerlo en igualdad de condiciones, reciprocidad y capacidad de compartir, de forma abierta y sincera. Hay que escucharse entre sí y atender a las diferencias de mentalidad para que no haya bloqueos. | <ul style="list-style-type: none"> Compromiso por el trabajo en equipo. Adaptación al contexto. Apertura hacia el diálogo. Reciprocidad y ayuda mutua. Respeto el comportamiento de los demás. Actitudes comunicativas abiertas. Capacidad crítica y autocrítica Emoción / pasión por la tarea |
| Competencia de construir conocimientos prácticos sobre la práctica profesional: Teoriza, interpreta y critica su propia práctica, conjugando desde esquemas prácticos de acción, hasta principios sostenidos proposicionalmente, que fueron conformados en la experiencia personal y la impronta de las tendencias pedagógicas actuales. | <ul style="list-style-type: none"> Realiza descripciones e interpretaciones. Realiza sistematizaciones de experiencias. Desarrolla rutinas y guiones de acción. Realiza explicaciones de procesos y hechos. Proponer nuevas estrategias didácticas. Realiza reflexiones individuales y en equipo. |
| Competencia de tomar decisiones: Puede ser aprendida por todos, puede aplicarse con la ayuda de una metodología en el caso de decisiones complejas, y cuyo proceso está basado en los valores y percepciones de aquel que toma la decisión. Permite intervenir y tomar las decisiones pre, interactivas y post activas en la clase de acuerdo al grupo de alumnos y al contexto social y del aula. | <ul style="list-style-type: none"> Establece objetivos y metas específicas. Identifica y definir un problema. Determinar las causas del problema. Elabora y evalúa soluciones alternativas. Elige alternativas. Pone en práctica alternativas. Realiza seguimiento. |
| Competencia de solucionar problemas: Permite enfrentarse hábilmente a las situaciones percibidas como difíciles o conflictivas. Se hace uso de la solución de problemas cuando no se tiene un procedimiento conocido para su atención. Aun cuando sean parecidos, cada problema tiene un punto de partida, una situación inicial; un aspecto que quien va a resolverlo conoce, también dispone de una meta u objetivo que se pretende lograr. En la resolución, es necesaria que para alcanzar la meta, esta sea dividida en etapas, que irán lográndose paulatinamente. | <ul style="list-style-type: none"> Asocia unos elementos con otros. Interpreta dando sentido a la información que recibe, valiéndose de lo explícito y lo implícito. Transfiere lo conocido a lo desconocido, creando nuevos resultados. Establece relaciones causa-efecto, permite establecer relaciones, interpretar y predecir posibles soluciones. Agudeza perceptiva Actuación adaptativa. Visión prospectiva Pensamiento estratégico |

